

## SABER-CÓMO DISPOSICIONAL VS. SABER-QUE PROPOSICIONAL \*

GREGOR DAMSCHEN \*\*

### RESUMEN

¿Es el saber-cómo un saber-que disfrazado y, por lo tanto, también una relación entre un sujeto epistémico y una proposición? ¿Cuál es la relación entre el saber-cómo y el saber-que? Trataré ambas preguntas a lo largo de mi escrito. En la primera parte, argumento que el término ‘saber-cómo’ es ambiguo en un sentido semántico-pragmático, combinando dos significados distintos: ‘saber-cómo’ en el sentido de saber-que, y ‘saber-cómo’ en el sentido de una habilidad. En la segunda parte de mi escrito, considero cinco formas alternativas de correlacionar saber-que y saber-cómo en el sentido de una habilidad. Argumentaré a favor de una de ellas. Mostraré que el saber-cómo no es una especie de saber-que; más bien, argumentaré que el saber-que es una especie de saber-cómo. Específicamente, que el saber-cómo disposicional está en el núcleo del saber-que proposicional y, por consiguiente, debe entenderse que está en el centro de la epistemología.

*Palabras clave:* saber-cómo disposicional, saber-que proposicional, habilidad, saber práctico, epistemología.

---

\* Traducción de Daniel Becerra, autorizada por el autor (con la ayuda de Roland Caamaño) a Miguel Ángel Pérez Jiménez, quien hizo la revisión final en cotejo con el original en inglés: Damschen, G. (2009). Dispositional Knowledge-How Versus Propositional Knowledge-That. In Damschen, G.; Schnepf, R. & Stueber, K. (eds.). *Debating Dispositions. Issues in Metaphysics, Epistemology and Philosophy of Mind* (278-295). Berlin: Walter de Gruyter GmbH. RECIBIDO: 01.10.11. ACEPTADO: 11.11.11.

\*\* Nota de pie de página en el texto en inglés: En primer lugar, quisiera agradecerle a Rainer Enskat y a Eli Trautwein por extensas conversaciones y comentarios valiosos sobre los borradores anteriores de este escrito. Además, le agradezco a Dirk Effertz, Vittorio Hösle, Robert Schnepf, Dieter Schönecker, Karsten Stüber, y a las audiencias de Wittenberg, Halle, Iowa, Notre Dame, Colonia, y Lucerna por sus provechosas preguntas.

## **DISPOSITIONAL KNOWLEDGE-HOW VS. PROPOSITIONAL KNOWLEDGE-THAT**

GREGOR DAMSCHEN

### **ABSTRACT**

Is knowledge-how a hidden knowledge-that, and therefore also a relation between an epistemic subject and a proposition? What is the connection between knowledge-how and knowledge-that? I will deal with both questions in the course of my paper. In the first part, I argue that the term ‘knowledge-how’ is an ambiguous term in a semantic pragmatic sense, blending two distinct meanings: ‘knowledge-how’ in the sense of knowledge-that, and ‘knowledge-how’ in the sense of an ability. In the second part of my paper, I construe five alternative ways of correlating knowledge-that and knowledge-how in the sense of an ability. I will argue in favour of one of them. I will show that knowledge-how is not a species of knowledge-that but rather that knowledge-that is a species of knowledge-how. More specifically, dispositional knowledge-how is at the core of propositional knowledge-that and accordingly should be understood to be at the center of epistemology.

*Key words:* dispositional knowledge-how, propositional knowledge-that, ability, practical knowledge, epistemology

## 1. Introducción

PELÉ SABE CÓMO JUGAR AL FUTBOL; Anne-Sophie Mutter sabe cómo tocar el violín; y Michael Schumacher sabe cómo manejar un carro. Los tres han desempeñado estas actividades con éxito, profesionalmente, durante un largo período de tiempo. Estos tipos de actividad humana dan credibilidad a la idea, ampliamente sostenida, de que las personas que *saben cómo* desempeñar una acción poseen una disposición estable que les permite desempeñar dicha acción con brillo bajo ciertas condiciones favorables. Tal disposición estable para desempeñar una acción intencional es una habilidad práctica o una destreza de la persona. Si el saber-cómo es una habilidad, y, por lo tanto, una propiedad disposicional, entonces hay una forma de saber que consiste en la relación entre una persona y una habilidad práctica. Sin embargo, hay otras formas de saber aparte del saber-cómo, por ejemplo, el saber-que, una forma de saber muy investigada por los filósofos desde la época de Platón. El saber-que, sin embargo, no expresa ninguna relación entre una persona y una habilidad práctica, más bien, expresa una relación entre un sujeto epistémico y una proposición.

En cuanto a las distinciones anteriores, surgen dos cuestiones discutidas desde hace tiempo por los epistemólogos, al menos desde que Gilbert Ryle intentó resolver estos asuntos.

Pregunta 1: ¿Es verdad, en algún grado, que alguien que sabe cómo hacer algo está dispuesto a desempeñar una acción bajo condiciones favorables? ¿Es el saber-cómo una habilidad práctica? O, más bien, ¿será el saber-cómo un saber-que disfrazado y, por lo tanto, una relación entre un sujeto epistémico y una proposición? En los últimos años, ha suscitado debate un artículo influyente de Stanley y Williamson, quienes sostienen la tesis intelectualista de que todo tipo de saber es un saber-que<sup>1</sup>. Para responder adecuadamente al primer complejo de preguntas, uno tiene que tener en cuenta los aspectos semántico-pragmáticos del uso y *significado* del término ‘saber-cómo’, y sus variaciones gramaticales además de la *naturaleza* del saber-cómo.

---

<sup>1</sup> Stanley y Williamson (2001) han sostenido recientemente (a partir de las reflexiones de Gilbert Ryle sobre la ‘leyenda intelectualista’ (1945/6 y 1949: 30-31) que el saber-cómo ha sido entendido incorrectamente como una forma independiente de saber, específicamente, como una habilidad, cuando, al contrario, es sólo una especie de saber-que.

Pregunta 2: ¿Cuál es la conexión entre saber-cómo y saber-que? ¿Es el saber-cómo, de suyo, una forma de saber, independiente del saber-que? ¿Estará subordinado al saber-que? O ¿estará el saber-que subordinado a él? De esta forma, el segundo complejo de preguntas se dirige a determinar la *correlación* entre el saber-cómo y el saber-que; y la posible *función* que el saber disposicional pueda tener en la esfera del saber proposicional.

Trataré ambas preguntas a lo largo de mi escrito. En la primera parte, argumento que el término ‘saber-cómo’ es ambiguo en un sentido semántico-pragmático, combinando dos significados distintos: ‘saber-cómo’ en el sentido de saber-que, y ‘saber-cómo’ en el sentido de una habilidad. En la segunda parte del escrito, considero cinco formas alternativas de correlacionar saber-que y saber-cómo en el sentido de una habilidad. Discutiré cada una de las alternativas y argumentaré a favor de una de ellas. Con este propósito, desarrollaré un argumento de reducción al absurdo muy diferente del construido por Ryle (1945/6; 1949: 30-31). Este argumento mostrará que el saber-cómo no es una especie de saber-que, sino que, más bien, el saber-que es una especie de saber-cómo. Específicamente, el saber-cómo disposicional está en el núcleo del saber-que proposicional y, como tal, debería entenderse que está en el centro de la epistemología. El supuesto intelectualista generalizado de que todo saber-cómo es un saber-que es tan falso como su opuesto, es decir, como el supuesto anti-intelectualista de que ningún saber-cómo es un saber-que. La verdad yace en el medio: muchas formas de saber-cómo son saber-que proposicional, pero algunas formas de saber-cómo son exclusivamente habilidades disposicionales. Dado que el punto principal de mi escrito será la prueba de que cada saber-que presupone un cierto saber-cómo disposicional, entiendo mi tesis principalmente como una solución al problema de interpretar el rol *funcional* del saber-cómo disposicional en relación con el saber-que proposicional.

## 2. Dos tipos de saber

SINTÁCTICAMENTE, EL VERBO SABER en castellano permite complementos oracionales muy diferentes. Uno puede, por ejemplo, saber *que* esto-o-aquello es el caso. Pero uno también puede saber *dónde* está algo, *cuándo* sucedió algo, *quién* tiene algo, *qué* tiene alguien, *de dónde* viene, *a dónde*

va, *por qué*, *para qué*, y *por qué* sucede algo, *qué tan*<sup>2</sup> alto o *qué tan* largo es algo, *qué tan* rápido corre alguien y así sucesivamente. Estos ejemplos de oraciones epistémicas que contienen preguntas, parecen estar íntimamente relacionados con el saber-que, pues, como el saber-que, parecen expresar una relación entre un agente epistémico y una proposición o un hecho (Karttunen, 1977). Para clarificar este punto, considérense los siguientes ejemplos. Si alguien dice: ella sabe *dónde* está ubicada la Catedral de San Pedro, ella, de hecho, no dice nada más que ella sabe *que* la Catedral de San Pedro está ubicada *en tal-o-cual sitio*. Y si alguien dice: él sabe *qué tan* alta es la Torre Eiffel, no dice nada más que sabe *que* la Torre Eiffel *tiene esta o aquella* altura. Estas pequeñas transformaciones de afirmaciones de saber-dónde y saber-cuán [saber qué tan], en afirmaciones de saber-que se pueden realizar análogamente con los otros tipos de oraciones epistémicas. ¿Acaso ha sido encontrado el núcleo común de las afirmaciones de saber? ¿Es todo saber un saber-que disfrazado?

Las cosas se complican si se tiene en cuenta otro complemento oracional de ‘to know’: saber *cómo hacer algo*. A pesar de que esta expresión, examinada sintácticamente, también contiene el predicado epistémico y una pregunta que comienza con ‘cómo’ —como la expresión ‘saber *qué tan* alta es la Torre Eiffel’—, hay casos en inglés, en oraciones como ‘Sé *cómo* se hace esto o aquello’<sup>3</sup>, en los cuales no queremos expresar una relación entre un agente epistémico y una proposición, sino la relación de un agente consciente con *un conjunto de disposiciones personales o habilidades para completar actos exitosamente*<sup>4</sup>. Si se admite esta forma *no-proposicional* de saber, la búsqueda de una definición uniforme del término ‘saber’, que debería ser la meta de la epistemología, primero se tienen que contestar las preguntas anteriores acerca de la naturaleza del saber-cómo. Así pues, toda búsqueda de una definición del saber debe abordar las dos preguntas siguientes: primero, ¿qué es el saber-cómo?,

<sup>2</sup> Los casos de *qué tan* o *cuánto* no producen la ambigüedad saber-que/saber-cómo en español dado que no se traducen como ‘cómo’ mientras que en inglés hablamos de ‘*how tall something is*’.

<sup>3</sup> En español también se dan estos casos; por ejemplo: ‘sé cómo tocar la guitarra’. (N. del T.)

<sup>4</sup> El sustantivo griego *episteme* (‘saber’), que le da a la epistemología su nombre: ‘Epistemología’, tiene un significado en el sentido de saber, *cómo* algo se hace, y en el sentido de saber, *que* esto o aquello es el caso. Véanse Liddell/Scott (1996: 660). Para los tipos de saber de Platón véase Damschen (2003).

y, segundo, ¿Cuál es la conexión entre el saber-cómo y el saber-que?<sup>5</sup> Veremos que podemos responder la segunda pregunta sin haber dado una respuesta completa a la primera.

### 3. Una ambigüedad en el término ‘saber-cómo’

HAY UNA DISTINCIÓN ENTRE SABER CÓMO hacer algo y saber que algo es el caso. Esta distinción no es meramente sintáctica; por eso no podemos analizarla solamente examinando la sintaxis de las preguntas indirectas involucradas en oraciones epistémicas. La distinción que tengo en mente es semántico-pragmática. Pues ‘saber cómo’ es usado específicamente para expresar la relación entre un agente epistémico y un conjunto de disposiciones o habilidades, y no la relación entre un agente epistémico y una proposición. Con miras a decidir si el uso que hace un hablante de una frase de ‘saber cómo’ corresponde a nuestra explicación canónica de la frase (esto es, expresar la relación de un agente con una habilidad), uno debería sustituir la oración “saber cómo hacer esto o aquello” por expresiones como “*capaz de hacer esto o aquello*” o “*dispuesto a hacer esto o aquello*”. Si el hablante acepta la sustitución, podemos asumir que aquí no está equiparando saber-cómo a saber-que. Las condiciones de verdad de oraciones como “Sé cómo uno debería tocar el violín” están en que el agente que sostiene esto posee, de hecho, la destreza práctica de tocar violín, y que, bajo condiciones favorables, toca el violín exitosamente. En adelante, a este tipo de ‘saber-cómo’ no-proposicional lo llamo ‘saber-cómo disposicional’. Hablantes de francés, alemán, o latín tienen sus propias construcciones nativas para formar frases equivalentes a la frase de saber-cómo disposicional inglesa, ‘sé cómo hacer esto’<sup>6</sup>. En estos tres idiomas, el verbo ‘saber’ está unido a una cláusula que expande el infinitivo: ‘*Je sais faire quelque chose*’, ‘*Ich weiß, das-und-das zu tun*’, ‘*aliquid facere scio*’ (Rumfitt, 2003). Los hablantes del alemán se refieren explícitamente a ‘Wissen-zu’ [saber-para]

---

<sup>5</sup> En los últimos tiempos ha vuelto el interés por estas preguntas, después de las ejemplares reflexiones de Gilbert Ryle en su “Saber cómo y saber que” (1945/6) y en su *El concepto de mente* (1949). La primera pregunta, por ejemplo, la analizó recientemente Hawley (2003) y Enskat (2005); y la segunda la han examinado Stanley y Williamson (2001); Koethe (2002); Enskat (1998, 2003, 2005); Damschen (2005); Noë (2005); Hetherington (2006); Bengson y Moffett (2007); Lihoreau (2008); Williams (2008) y Adams (2009). Otro acercamiento que continua siendo valioso es el de Polanyi (1958).

<sup>6</sup> *I know how to do this.* (N. del T.)

cuando quieren decir saber-cómo en el sentido de una habilidad práctica. Puesto que la epistemología apunta al estudio del saber en general, y no meramente a las construcciones de saber capaces de ser expresadas por el predicado de saber en la sintaxis inglesa, tenemos que tomar seriamente la información sintáctica obtenida de otros idiomas. La prueba de sustitución anterior muestra claramente que, también en inglés, la expresión ‘saber-cómo’ puede referirse a algo que no es un saber-que.

De acuerdo con lo anterior, hay modos de usar el verbo ‘saber-cómo’ por medio de los cuales un hablante expresa que posee una habilidad práctica. Sin embargo, los oponentes de la postura de que hay un saber-cómo que es una destreza práctica, todavía no se dan por vencidos. A menudo proponen un contra argumento como el siguiente (Stanley y Williamson, 2001: 416): asumamos que una violinista maestra como Anne-Sophie Mutter sabe-cómo uno debería tocar el violín. Ha tocado el violín suficientemente en el pasado, y estamos adecuadamente titulados para hacer esta adscripción. Asumamos, además, que perdió ambas manos en un grave accidente, tenemos entonces el caso de una violinista que sabe cómo uno debería tocar el violín, pero no es capaz de hacerlo. Según los oponentes del saber-cómo disposicional, este caso muestra claramente que saber cómo uno desempeña una acción no es lo mismo que tener una habilidad para desempeñar la acción, pues hay casos en los que alguien sabe cómo se desempeña cierta acción sin poseer la habilidad correspondiente.

Dudo que este ejemplo, o ejemplos similares, apoyen la postura de que el saber-cómo no es lo mismo que tener una habilidad. Por supuesto puede haber un caso donde Anne-Sophie Mutter sepa cómo tocar el violín y, sin embargo, no pueda hacerlo en ese momento, a pesar de que quisiera tocarlo, porque está durmiendo, o porque no hay un violín disponible. Nadie podría sostener, a partir de ahí, que Anne-Sophie Mutter ha perdido su habilidad de tocar el violín durante ese tiempo, y que la recupera milagrosamente cuando despierta, o cuando aparece un violín. Ninguno de estos casos muestra que saber cómo uno debería tocar el violín, no es la habilidad para hacerlo. Lo mismo vale para el contexto en el que Anne-Sophie Mutter ha perdido ambas manos: una situación comparable lógicamente con la circunstancia en la que no hay un violín disponible. En ambos casos ella sabe cómo tocar el violín y posee la habilidad para tocar el violín sin poder tocar el violín en ese momento.

Ejercer una habilidad siempre presupone ciertas condiciones que deben ser satisfechas para que la habilidad sea llevada a cabo exitosamente. Estas condiciones pueden ser condiciones externas, que no tienen que ver con el portador de la habilidad, como la ausencia de un violín cuando uno quiere tocarlo. Sin embargo, estas condiciones también pueden estar conectadas con el cuerpo del portador de la habilidad, como cuando un violinista pierde ambas manos, o, para considerar un caso menos drástico, cuando ha sufrido de una influenza tan fuerte como para no poder sostener el violín (Noë, 2005: 282-283).

El saber práctico y las habilidades prácticas tienen, por lo tanto, cuatro propiedades importantes (Noë, 2005: 284-286):

1. Siempre son el saber de alguien, es decir, el saber de una persona. En este sentido, uno podría llamarlos saber *personal*. Las habilidades prácticas no existen de forma independiente, requieren de un portador que sea capaz de desempeñar las acciones intencionales.

2. La segunda propiedad del saber práctico está directamente conectada con la primera. Las habilidades normales son *corporeizadas*. Supongo que las personas que conocemos tienen un cuerpo. No quiero comprometerme aquí con la postura de que no hay personas sin cuerpos. De todos modos, es verdad que los casos de saber-cómo que estamos considerando siempre son casos donde el portador del saber-cómo es una persona con cuerpo. La adquisición de alguna destreza práctica cambia nuestro cuerpo, y desempeñamos nuestras destrezas por medio de nuestro cuerpo.

3. La tercera propiedad del saber práctico es que es *situado*. El saber disposicional sólo puede realizarse si se cumplen ciertas condiciones externas. Pelé no puede jugar fútbol si no hay un balón disponible, y Michael Schumacher no puede manejar ningún carro de fórmula uno si sus llantas están pinchadas. Básicamente, cada proposición como ‘Alguien S sabe cómo uno hace X’ tiene que completarse de la siguiente manera: ‘Alguien S sabe cómo hacer X bajo circunstancias C’.

4. La cuarta propiedad del saber práctico consiste en estar dispuesto a desempeñar una acción *exitosamente*. Si Anne-Sophie Mutter no puede tocar violín con brillo, o si Michael Schumacher no puede competir de manera exitosa en una carrera de carros, uno no podría decir ni de Mutter



que sabe cómo uno debería tocar violín, ni de Schumacher que sabe cómo uno debería correr carros.

Así, el saber-cómo es una habilidad personal, situada, y corporeizada para realizar exitosamente una acción. Nuestro análisis ha mostrado que hay manifestaciones de 'saber-cómo' que se instancian cuando alguien posee una habilidad práctica.

Sin embargo, las instancias canónicas anteriores de 'saber cómo' (esto es, saber cómo como una habilidad) no cuentan toda la historia. Pues, en inglés y en los idiomas mencionados, hay un uso completamente diferente de la expresión 'saber-cómo', que se presta para confusiones, puesto que puede enunciar una relación entre un agente epistémico y una proposición. Una vez más, nuestra prueba semántica es bastante simple. Uno tiene que preguntarle al hablante que dice 'Sé cómo uno hace esto o aquello' si la afirmación que hace puede ser comprendida sin distorsión como 'Yo sé, *que* uno debe hacer esto o aquello con miras a actuar de tal o cual manera'. Si afirma esto, entonces quiere decir que es el portador de un saber-cómo *proposicional*. Más aún, si el hablante es capaz de listar la secuencia de pasos adecuados para actuar de tal o cual manera, efectivamente porta tal saber-cómo proposicional.

Así pues, dependiendo de la intención del hablante, oraciones tales como

(1) Sé cómo manejar un carro

pueden tener, en primer lugar (1a) un significado disposicional no-proposicional, como puede ser la respuesta de un conductor activo a la pregunta de si tiene la habilidad de manejar un carro exitosamente. Y, en segundo lugar (1b), también puede tener un significado proposicional, como puede ser la respuesta de un instructor de conducción a la pregunta de si puede articular, de forma proposicional, las acciones necesarias para controlar un carro, el saber teórico relevante, y las leyes más importantes de la carretera. Finalmente, la oración puede, en tercer lugar (1c), tener simultáneamente ambos significados, es decir, el disposicional y el proposicional, como puede ser la respuesta de un instructor de conducción a la pregunta de si él mismo puede manejar un carro, y de si puede comunicar a sus estudiantes

en forma proposicional todo lo que uno tiene que hacer mientras lo hace<sup>7</sup>. El último sentido de saber-cómo, un híbrido entre saber-cómo disposicional y proposicional, es el significado encontrado con más frecuencia, como bien señala David Lewis:

Pienso que sería muy pobre decir que somos engañados por una ambigüedad en la palabra ‘saber’: confundimos una habilidad con información porque confundimos el saber en el sentido de saber-cómo con el saber en el sentido de saber-que. Puede que haya dos sentidos de la palabra ‘saber’, pero están plenamente entretreídos. Señalan los dos puntos extremos puros dentro de todo un rango de casos mixtos. Lo usual es que adquiramos información y habilidad juntas. Si esto es así, no debería sorprendernos que apliquemos a los casos puros de adquirir una habilidad, o a los casos puros de adquirir información, la misma palabra ‘saber’ que asignamos a todos los casos mixtos (1999: 289, Trad. D. Becerra).

Así pues, tenemos tres instancias de saber-cómo. Para mantenerlas separadas con facilidad en lo que sigue, usaré subíndices para distinguirlos:

- (a) saber-cómo<sub>d</sub>, esto es, saber-cómo *disposicional* no-proposicional;
- (b) saber-cómo<sub>p</sub>, esto es, saber-cómo que puede ser articulado en *proposiciones*;
- (c) saber-cómo<sub>h</sub>, esto es, saber-cómo *híbrido*.

Sin duda fue el uso proposicional del saber-cómo<sub>p</sub> o del saber-cómo<sub>h</sub> el que llevó a tantos filósofos a la afirmación general de que todo saber-cómo es un saber-que (Por ejemplo: Hintikka, 1975; Stanley y Williamson, 2001). Para el propósito de este escrito basta con reconocer que la forma disposicional del saber-cómo, en el sentido de una habilidad práctica (saber-cómo<sub>d</sub>), existe (Ryle, 1949; Rumfitt, 2003; Rosefeldt, 2004; Noë, 2005: 284; Lihoreau, 2008; y Williams, 2008).

---

<sup>7</sup> Para plantear esto con más precisión, doy las condiciones de verdad relevantes para cada uno de los tres casos:

- (1a) (1) es verdad si y sólo si el hablante de la oración (1) tiene la habilidad personal de manejar un carro exitosamente.
- (1b) (1) es verdad si y sólo si el hablante de la oración (1) sabe explícitamente que uno tiene que hacer esto o aquello para manejar un carro.
- (1c) (1) es verdad si y sólo si tanto (1a) como (1b) se cumplen.

#### 4. Cinco respuestas alternativas

LAS SIGUIENTES CINCO ALTERNATIVAS surgen cuando preguntamos si hay una relación semántica, y cómo sería, entre saber-que, en el sentido proposicional, y saber-cómo en el sentido disposicional (saber-cómo<sub>d</sub>):

- (A1) El saber-cómo<sub>d</sub> es una especie de saber-que, es decir: el saber-que es una condición necesaria del saber-cómo<sub>d</sub>.
- (A2) El saber-que es una especie del saber-cómo<sub>d</sub>, es decir: el saber-cómo<sub>d</sub> es una condición necesaria del saber-que.
- (A3) El saber-cómo<sub>d</sub> y el saber-que son extensionalmente equivalentes.
- (A4) El saber-cómo<sub>d</sub> y el saber-que tienen una intersección común.
- (A5) El saber-cómo<sub>d</sub> y el saber-que son completamente diferentes.

Estas cinco maneras alternativas de considerar la relación entre el saber-cómo y el saber-que corresponden a las estrategias alternativas al buscar una definición de saber<sup>8</sup>. (S1) Si pensamos que todas las formas del saber son saber proposicional, tenemos que estar convencidos de haber encontrado un buen argumento para la alternativa A1<sup>9</sup>. (S2) De otro lado, si optamos por la alternativa A2, tenemos que poner la búsqueda de una definición del saber-cómo en el centro de nuestras reflexiones epistemológicas; el saber-que sería en ese caso sólo una especie o sub-categoría del saber-cómo<sup>10</sup>.

---

<sup>8</sup> Preguntar si, y cómo, saber-cómo en el sentido proposicional (saber-cómo<sub>p</sub>) y saber-que en el sentido proposicional están semánticamente relacionados, produce por lo menos las siguientes alternativas:

- (B1) Saber-cómo<sub>p</sub> es una especie de saber-que.
- (B2) Saber-que es una especie de saber-cómo<sub>p</sub>.
- (B3) Saber-cómo<sub>p</sub> y saber-que son extensionalmente equivalentes.
- (B4) Saber-cómo<sub>p</sub> y saber-que tienen una intersección común.
- (B5) Saber-cómo<sub>p</sub> y saber-que son completamente diferentes.

A pesar de que la alternativa B1 parece ser la correcta, hacer esta afirmación no es el asunto de este escrito.

<sup>9</sup> “[...] todas las diferentes construcciones que surgen del verbo ‘saber’ se las puede reducir [...] al sentido en el que la naturaleza del saber, como una actitud proposicional, sea más explícito [...] el de ‘saber-que’” (Hintikka, 1975: 3, Trad. D. Becerra).

<sup>10</sup> “Y una vez que nos hagamos a la responsabilidad de confrontar la familia entera de locuciones de saber, no hay ninguna garantía de que el saber proposicional se establezca como fundamental: quizá la noción nuclear se acople de forma más directa a alguna otra

(S3) Si elegimos la alternativa A3, tenemos que estipular que una definición extensional del saber-que sea idéntica a una definición extensional del saber-cómo. (S4) La alternativa A4 nos presenta una definición no-uniforme del término ‘saber’ que incorpora tres definiciones igualmente válidas, distintas, de una forma pura de saber-que, una forma pura de saber-cómo, y una forma mixta de las dos. (S5) Finalmente, la alternativa A5, al igual que A4, nos presenta una definición no-uniforme del término ‘saber’ que implica dos, en vez de tres, definiciones igualmente válidas y distintas: una del saber-cómo y una del saber-que.

La mayoría de los epistemólogos, sin haberlo afirmado explícitamente o quizá sin haber reflexionado conscientemente sobre ello, siguen la estrategia S1 o la S5. Aun así, nuestras reflexiones hasta este punto han mostrado que quienes quieran proveer una definición del saber, sólo pueden comenzar su trabajo, de forma metodológicamente controlada, si han encontrado al menos un buen argumento a favor de una de las alternativas listadas y, al mismo tiempo, si han hallado buenos argumentos en contra de las cuatro alternativas restantes.

Desafortunadamente, se han dado pocos argumentos que puedan hacer más sencillo decidir entre las cinco alternativas. El argumento más familiar contra la alternativa A1 es el que Gilbert Ryle esgrime contra lo que él llama la ‘leyenda intelectualista’ (1945/6; 1949, 30-31). Como hemos visto, el argumento de la ‘leyenda intelectualista’ de Ryle contra A1 ha sido discutido recientemente por Stanley y Williamson (2001: 412-417)<sup>11</sup>. Sin embargo, su argumento a favor de A1 no es satisfactorio (Stanley y Williamson, 2001: 417-444), pues se basa principalmente en reflexiones lingüísticas poco convincentes acerca de las relaciones sintácticas entre construcciones de oraciones de saber-cómo y de saber-que en la lengua inglesa (Rumfitt, 2003), las cuales no pueden dar apoyo al proyecto metafísico más amplio de encontrar una definición general del saber<sup>12</sup>. A favor de la alternativa A5 se han dado algunos argumentos

---

locución, de tal forma que saber-que termine siendo una especie de un algún tipo de saber más básico” (McGinn, 1984: 529, Trad. D. Becerra).

<sup>11</sup> El asunto de si su reconstrucción aprehende o no el argumento original de Ryle no se tratará aquí, sobre esto véanse Rosefeldt (2004) y Noë (2005).

<sup>12</sup> Más aún, su concepto de saber-cómo como una relación entre un agente epistémico y unas proposiciones prácticas lleva a consecuencias inaceptables. Véanse Koethe (2002) y Schiffer (2002).

poco plausibles, genealógicamente enraizados en el argumento original de Ryle<sup>13</sup>. También se han dado unos pocos argumentos para decir — véase la alternativa A2— que alguien que sabe que  $p$  tiene la capacidad para afirmar correctamente que  $p$  (véanse: Hartland-Swann, 1956 y 1957; Roland, 1958)<sup>14</sup>. Sin embargo, sostener una afirmación semejante fracasa, pues podemos imaginar a alguien que afirmando que  $p$ , en realidad sólo está adivinando que  $p$  es el caso. Si, por casualidad,  $p$  es en efecto el caso, ha afirmado correctamente que  $p$  y *a fortiori* tiene la capacidad de afirmar correctamente que  $p$ , aunque, así las cosas, no diríamos que sabe que  $p$ . Más aún, si tener la capacidad de afirmar  $p$  involucra correctamente razones para  $p$ , estas razones involucrarán saber-que proposicional.<sup>15</sup> Así, cualquier reducción del saber-que al saber-cómo será circular. No he encontrado ningún argumento explícito en la bibliografía filosófica a favor de los supuestos A3 o A4.

Introduciré ahora un nuevo argumento contra A1, el cual, en sentido amplio, sigue la tradición del argumento original de Ryle. Sin embargo, usaré premisas muy diferentes. Intento lograr dos objetivos con mi argumento: primero, por medio de una reducción al absurdo, muestro que es insostenible afirmar que el saber-cómo<sub>d</sub> disposicional es una especie de saber-que. Segundo, haciendo uso de la primera y la última de sus premisas podemos construir un silogismo hipotético que muestre que el saber-que es una sub-categoría del saber-cómo<sub>d</sub> disposicional.

## 5. El argumento de las especies del saber

EL ARGUMENTO CONTRA LA ALTERNATIVA A1, que llamo ‘argumento de las especies del saber’, conduce —hablando formalmente— a una reducción al absurdo. Así pues, incluye la premisa A1, que será refutada, y dos premisas adicionales, P1 y P2:

(P1) Para todo agente epistémico  $S$ , para todo acto intencional  $F$ : si  $S$  completa el acto intencional  $F$  de forma regular y exitosa (que  $S$  ha

<sup>13</sup> Véanse, por ejemplo, Carr (1979, 1981); Devitt (1996); Putnam (1996: xvi); Lewis (1999: 288).

<sup>14</sup> Para un nuevo argumento a favor del supuesto A2 véase también Hetherington (2006).

<sup>15</sup> Véase la crítica de Ammerman (1957) a Hartland-Swann.

completado antes suficientemente a menudo, regular, y exitosamente), entonces  $S$  sabe cómo completar el acto  $F$ .

(A1) Para todo agente epistémico  $S$ , para todo acto intencional  $F$ , hay por lo menos una proposición  $\varphi$ : si  $S$  sabe cómo completar el acto  $F$ ,  $S$  sabe que  $\varphi(F)$ .

(P2) Para todo agente epistémico  $S$ , para toda proposición  $\varphi$ , hay al menos un acto de análisis intencional  $U$ : si  $S$  sabe que  $\varphi$ , entonces  $S$  completó el acto de análisis intencional  $U$  suficientemente a menudo, de forma regular y exitosa, [para determinar] si  $\varphi$  es el caso, o si no- $\varphi$  es el caso.

Comencemos con la premisa A1, que será en últimas refutada con la ayuda del argumento de las especies del saber. Según A1, cualquier saber de *cómo* el acto  $F$  es llevado a cabo, puede retrotraerse a la actitud de saber con relación a los contenidos de una proposición práctica específica  $\varphi(F)$ . Esta proposición práctica  $\varphi(F)$  afirma, *que* esto-o-aquello tiene que hacerse para completar el acto  $F$ . De esta manera, saber cómo no sería más que saber que esto-o-aquello tiene que hacerse para hacer  $F$ . Y esto implicaría que todo saber-cómo sería un tipo de saber-que.

La premisa P1 propone una condición suficiente, mas no necesaria, del saber-cómo<sub>d</sub> disposicional. A pesar de que una definición comprensiva de saber-cómo<sub>d</sub> continua siendo sólo algo deseado (véanse: Hawley, 2003; Williams, 2008), para el presente argumento no es necesario tener dicha definición disponible. Puede mostrarse que la premisa P1 es plausible de la siguiente manera: puede admitirse sin problema que alguien que se haya dedicado suficientemente a menudo, de forma regular y exitosa, a un acto intencional  $F$ , también tiene la habilidad para completar  $F$ . La práctica regular y exitosa de un acto es una condición *suficiente* para que una persona tenga la habilidad correspondiente. La condición de que tiene que involucrar un acto intencional —un acto conscientemente planeado— excluye a las actividades llevadas a cabo por robots, u otras entidades no-personales. Pues ninguno de nosotros diría en sentido estricto que un robot ‘sabe’<sub>d</sub> cómo hacer esto-o-aquello. Puede ciertamente tener una disposición para hacer algo muy específico, pero el saber-cómo<sub>d</sub> parece involucrar algo más que la mera disposición para hacer algo. Parece involucrar, al menos, una relación del agente consigo mismo, con su disposición, y con su acto consciente. Pues nuestro análisis precedente

ha sugerido que el saber-cómo es una habilidad personal, encarnada, y situada para realizar una acción con éxito.

Sin embargo, la razón por la cual la premisa P1 contiene la condición explícita de que sólo un número adecuadamente grande y sólo un desempeño exitoso de *acciones intencionales*, puede ser suficiente para adscribir saber-cómo, es una respuesta a la objeción de algunos filósofos (notablemente Stanley y Williamson), que sostienen que el hecho de que alguien desempeñe una acción no-intencional no implica que tenga saber-cómo. Stanley y Williamson discuten el siguiente ejemplo:

(2) Si Hannah digiere comida, ella sabe cómo digerir comida (Stanley y Williamson, 2001: 414, Trad. D. Becerra).

Y afirman que la proposición es falsa por las siguientes razones: “digerir comida no es el tipo de acción que uno sabe cómo hacer”. De cierta manera, estoy de acuerdo con esto: en efecto, Hannah no puede saber cómo digerir comida. Pero la razón para esto no es (como afirman Stanley y Williamson) que digerir comida sea un tipo especial y misterioso de acción no-intencional al interior de Hannah para la cual un saber-cómo correspondiente no existe. La razón simplemente consiste en que digerir comida no es una acción que Hannah desempeñe, o que pueda desempeñar: ni una ‘acción no-intencional’ (cualquier cosa que sea esto) ni una acción intencional. No es Hannah la que digiere la comida, sino su sistema digestivo y, de hecho, en ella y para ella (véase Noë, 2005: 279). Ni digerir ni respirar, ni metabolizar, son cosas que una persona pueda hacer activamente. Estos procesos tienen su lugar en y para las personas, pero no son acciones desempeñadas por las personas. En este sentido, lo gracioso de la proposición “si Hannah digiere comida, sabe cómo digerir comida” es que es verdadera, puesto que el antecedente de la proposición es falso ya que no es Hannah la que digiere la comida. Hay ejemplos adicionales de este tipo, como en el que Hannah compra un boleto de lotería y gana. La proposición que supuestamente muestra que hay acciones que no implican ningún saber-cómo es la siguiente:

(3) Si Hannah gana una lotería justa<sup>16</sup>, ella todavía no sabe cómo ganar la lotería, dado que fue por puro azar que se la ganó.

---

<sup>16</sup> La expresión empleada es *fair lottery* (Nota de los editores del texto en inglés).

Probablemente no hay ningún saber de cómo ganarse la lotería, pero Hannah no desempeña una acción que sea suficiente para un saber-cómo. Pues ganar la lotería no es una acción que Hannah podría desempeñar. Hannah es capaz de desempeñar muchas acciones: Puede ir a la tienda de la lotería y comprar un boleto de lotería. Sin embargo, ganar la lotería no es una acción que Hannah pueda activamente desempeñar sino, más bien, un evento que le ocurre a Hannah. Teniendo esto en cuenta, este ejemplo no muestra que haya acciones que no presupongan algún saber-cómo, porque no cumple la condición de que las acciones deben ser acciones (intencionales) de una persona (véase Noë, 2005: 280).

Por supuesto hay acciones que no implican un saber-cómo. A menudo estas son acciones desempeñadas en el proceso de adquirir una habilidad. Por ejemplo la oración “*Arma virumque cano Troiae qui primus ab oris Italiam fato profugus Laviniaque venit litora*” podría ser pronunciada correctamente por casualidad por un novato estudiante de latín. La acción ha sido, entonces, desempeñada de forma exitosa desde la perspectiva de una tercera persona, aunque es posible que el suertudo estudiante de latín no pueda reproducir su pronunciación correcta constantemente. Pero si el hablante pronuncia exitosa y correctamente la oración “*Arma virumque cano Troiae qui primus ab oris...*” —no sólo un día sino durante un período más largo de tiempo, no sólo en una situación, sino en varias situaciones, no sólo esta oración de la lengua, sino también otras oraciones— entonces podemos asumir que ha adquirido la habilidad de pronunciar esta frase correctamente. Dado un número suficientemente grande de desempeños exitosos pronunciando la oración, nos inclinaremos por adscribirle al hablante la habilidad correspondiente. La premisa P1 no dice más; pero tampoco dice menos.

No debe entenderse la premisa P1 como si dijera que sólo hay habilidades si son desempeñadas regularmente. Ciertamente, podemos imaginar que hay ciertas habilidades que sólo pueden ser desempeñadas, bajo condiciones favorables, una vez en la vida (por ejemplo, mostrar coraje al salvarle la vida a alguien). Además, la premisa P1 es aceptada implícitamente por Stanley y Williamson (2001: 414-415). Ellos aceptan que desempeñar una acción *F* implica que la persona que la desempeña sabe cómo uno desempeña la acción, pero sólo si las acciones en cuestión son intencionales. Así que Stanley y Williamson aceptan la premisa P1, aunque, a diferencia mía, aceptan también la premisa A1. Parece entonces que aceptar P1 es independiente de aceptar o rechazar A1.



## 6. Premisa P2: el saber-que presupone alguna clase de análisis

LA PREMISA P2 FORMULA UNA CONDICIÓN necesaria del saber-que: quienquiera que sepa que  $p$  es el caso, también ha analizado si  $p$ , o no- $p$  es el caso. Creo que esta premisa afirma, de manera sucinta, nuestra intuición epistémica básica, expresada en los casos de Gettier, de que no consideraríamos que una creencia que fuera sólo accidentalmente verdadera es saber (véase Gettier, 1963). ¿Pero cómo avanza uno de una creencia solo accidentalmente verdadera a una creencia verdadera no-accidental? Para alcanzar una creencia verdadera no-accidental tenemos que considerar primero, de una manera específica, si  $p$  es verdadero, o si no- $p$  es verdadero (véase McGinn, 1984: 536 ss). Esto quiere decir que tenemos que completar alguna clase de programa de análisis. Este programa de análisis contiene un conjunto de actos de análisis. Pero si queremos completar este programa de análisis exitosamente, tenemos que ser capaces de distinguir lo verdadero de lo falso en cada paso del programa. Para esto, tenemos que tener una habilidad, una “capacidad discriminadora-de-verdad” (véase McGinn, 1984: 538).<sup>17</sup>

Colin McGinn, que (junto con Austin y Goldman) representa una versión especial de la teoría del saber fiabilista, articula la idea de este tipo de capacidad discriminadora-de-verdad como sigue: “la idea rectora de la teoría es simple: decir que una persona  $S$  es globalmente fiable respecto de un rango de proposiciones es decir que  $S$  puede *discriminar* verdad de falsedad dentro de un rango de proposiciones; la fiabilidad global es una capacidad para *notar la diferencia* entre proposiciones verdaderas y falsas dentro de alguna clase determinada de proposiciones. Decimos entonces que  $S$  sabe que  $p$  sólo si su creencia (verdadera) que  $p$  es adquirida ejercitando una capacidad para discriminar verdad de falsedad dentro de una clase relevante de proposiciones  $R$ ” (McGinn, 1984: 536-537, Trad. D. Becerra).

---

<sup>17</sup> “Esta clase de saber descansa sobre nuestra *capacidad* de distinguir la verdad del error” (Lehrer, 1990: 5, Trad. D. Becerra). La cursiva es de G. Damschen. Para un concepto de una capacidad discriminadora-de-verdad en el *Teeteto* de Platón, ver el artículo de Francisco J. González, Knowledge and Virtue Dispositions in Plato’s *Theaetetus* en el volumen *Debating Dispositions. Issues in Metaphysics, Epistemology and Philosophy of Mind*, Berlin, 2006, 102-133.

Esta habilidad tiene que entenderse como ejercida de muy distintas maneras, pues su objeto varía a través del espectro de todas las proposiciones. Si examinamos esta habilidad más de cerca, veremos que incluye las siguientes cinco sub-habilidades: 1. La habilidad de hacer una pregunta, y de reconocer que algunas de sus respuestas posibles son adecuadas, y otras no (saber basado en pregunta). 2. La habilidad de emplear categorías adecuadamente (saber de categorías). 3. La habilidad de hacer juicios (saber de juicios). 4. La habilidad de completar actos de pensamiento más complejos (habilidad de conectar juicios). 5. Ser capaz de completar actos físicos (saber práctico).

Sin embargo, el mero hecho de poder distinguir proposiciones verdaderas de proposiciones falsas no es suficiente para adscribirle a alguien un saber-que específico. Involucra no sólo que él o ella tengan la habilidad en la situación relevante, sino que también él o ella la hayan de hecho *realizado* exitosamente. Para saber que  $p$  es el caso, uno tiene que haber descubierto que  $p$  es el caso.<sup>18</sup> Antes de poder saber que  $p$  es verdadera, tenemos que completar el programa de análisis de verdad para  $p$ . Así pues, completar un programa de análisis exitosamente —que produzca que  $p$  es verdadera o que  $\text{no-}p$  es verdadera— es el mínimo común denominador de lo que debe añadirse al menos a una creencia verdadera, si ésta no va a ser meramente accidental.

La naturaleza exacta del programa de análisis, y el saber-cómo<sub>d</sub> requerido para él, depende de la situación: el análisis de verdad puede consistir en viajar personalmente a Roma e ir a la plaza de San Pedro, si uno quiere saber si es verdadero que la catedral de San Pedro está en Roma, o —para tomar el bien conocido, pero artificial ejemplo de Goldman— examinando desde adentro el objeto que parece ser un galpón a lo lejos, si uno quiere distinguir galpones falsos de galpones verdaderos (véase Goldman, 1992: 86 ss). Ese tipo de actos de análisis intencional es necesario como parte de un programa de análisis no sólo en el campo del conocimiento empírico, sino también respecto del saber no-empírico. Por ejemplo, si uno quiere saber si  $5 + 7 = 12$ , el programa de análisis relevante

---

<sup>18</sup>“Para saber que algo es una verdad, o debo haber descubierto” (Ryle, [1945/6]1971: 224); “Saber implica haber encontrado” (Clark, 1963: 48). Enskat (1998 y 2005) discute extensivamente la idea de que el saber-que proposicional descansa sobre un saber-cómo disposicional.

consiste en calcular esa ecuación matemática suficientemente a menudo, exitosamente, uno mismo, de una manera adecuada<sup>19</sup>.

### 7. La reducción al absurdo

¿CÓMO Y POR QUÉ LAS PREMISAS A1, P1, y P2 juntas conllevan una reducción al absurdo? Si la premisa A1 es plausible y verdadera no podría haber entonces un caso en el que A1 junto con otras premisas plausibles y verdaderas suponga consecuencias absurdas. Tomemos como ejemplo el caso especial de un acto  $F$ , por ejemplo que Albert Einstein camina de su casa a su oficina en Princeton, y se asume que llega exitosamente, y que ha caminado tan a menudo y con éxito en el pasado de su casa a su oficina. Además, se supone lo siguiente:

Z1: La caminata de Einstein de su casa a su oficina es un acto intencional  $F_1$ ,  
 Z2: Para todo  $x$ : Si  $x$  es un acto de análisis  $U$ , mediante el cual uno puede analizar si  $\varphi$  o  $\text{no-}\varphi$ , entonces  $x$  es un acto intencional  $F$ .

Entonces, asumiendo la verdad de tres premisas (A1, P1, y P2) surge el siguiente círculo vicioso:

- |   |            |
|---|------------|
| (1) Einstein camina de su casa a su oficina.      | [Supuesto] |
| (2) Einstein hace $F_1$ .                         | [1, Z1]    |
| (3) Einstein sabe cómo hacer $F_1$ .              | [3, P1]    |
| (4) Einstein sabe que $\varphi(F_1)$              | [3, A1]    |
| (5) Einstein completó el acto de análisis $U_1$ . | [4, P2]    |
| (6) Einstein hace $F_2$ .                         | [5, Z2]    |
| (7) Einstein sabe cómo hacer $F_2$ .              | [6, P1]    |
| (8) Einstein sabe que $\varphi(F_2)$ .            | [7, A1]    |
| (9) Einstein completó el acto de análisis $U_2$ . | [8, P2]    |
| (10) Einstein hace $F_3$ .                        | [9, Z2]    |
- Y así sucesivamente.

De esta manera, si las premisas P1 y P2 son aceptadas, y además se asume que A1 es verdadera, el resultado es un círculo vicioso tal que el acto

---

<sup>19</sup> La premisa P2 está por lo menos implícitamente contenida en las interpretaciones *internalistas* de la tercera condición clásica del saber, la de justificación.

$F_1$  nunca podría haber ocurrido. Pero esto es absurdo, pues según nuestro supuesto Einstein sí camina de su casa a su oficina. Como presuponemos que las premisas P1 y P2 son verdaderas, la premisa A1 tiene entonces que ser falsa. Por consiguiente, no es el caso que el saber-cómo<sub>d</sub> disposicional sea una especie de saber-que.

### 8. Saber-que: una especie de saber-cómo<sub>d</sub>

Si A1 ES FALSA, A2, A4, o A5 pueden ser verdaderas aún (excepto A3, que es falsa si A1 es falsa). Pero alguien que sostenga que P1 y P2 son verdaderas, tiene que sostener también que A2 es verdadera. Pues P2 afirma que alguien que sabe que  $p$  es el caso, también ha analizado si  $p$  o no- $p$  es el caso suficientemente a menudo, regular, exitoso, e intencional. Y P1 afirma que alguien que haya completado —de forma regular y exitosa— el acto intencional  $F$  (que completó antes a menudo, regular, y exitosamente) también sabe<sub>d</sub> cómo se completa el acto  $F$ . Si el análisis de si  $p$  o no- $p$  es el caso, es él mismo un acto intencional  $F$  (llamemos a esta premisa  $G$ ), entonces este acto presupone un saber-cómo<sub>d</sub>. Todo esto lleva al siguiente silogismo hipotético:

(P2) Si  $S$  sabe que  $p$ , entonces  $S$  ha completado suficientemente a menudo, regular, y exitosamente el acto de análisis intencional  $U$ , [para determinar] si  $\varphi$  es el caso, o si no- $\varphi$  es el caso.

[A→B]

(G) Si  $S$  ha completado suficientemente a menudo, regular, y exitosamente el acto de análisis intencional  $U$ , [para determinar] si  $\varphi$  es el caso, o si no- $\varphi$  es el caso, entonces  $S$  ha completado suficientemente a menudo, regular, y exitosamente un acto intencional  $F(p)$

[B→C]

(P1) Si  $S$  ha completado suficientemente a menudo, regular, y exitosamente un acto intencional  $F(p)$ , entonces  $S$  sabe<sub>d</sub> cómo completar un acto intencional  $F(p)$ .

[C→D]

Por lo tanto, (A2) Si  $S$  sabe que  $p$ , entonces  $S$  sabe<sub>d</sub> cómo completar un acto intencional  $F(p)$ .

[A→D]

De esta manera, alguien que sostenga que P1, P2, y G son verdaderas, también tiene que sostener que A2 es verdadera. Pero si A2 es verdadera, el saber-cómo<sub>d</sub> disposicional y el saber-que proposicional ni tienen una intersección, ni son completamente diferentes. En consecuencia A4 y A5 son falsas. Así A1, A3, A4, y A5 son falsas, mientras que A2 es verdadera. El saber-cómo<sub>d</sub> disposicional es una condición necesaria del saber-que proposicional, y el saber-que proposicional es una especie o sub-categoría del saber-cómo<sub>d</sub> disposicional.

## 9. Conclusión

RESUMAMOS LOS RESULTADOS DE MIS consideraciones. Se ha mostrado que hay dos tipos de saber-cómo: el primer tipo depende del saber-que proposicional (saber-cómo<sub>p</sub>), y el segundo tipo es una forma de saber-cómo no-proposicional en el sentido de una disposición o habilidad (saber-cómo<sub>d</sub>). Más aún, el argumento de las especies del saber ayudó a demostrar que el saber-cómo<sub>d</sub> disposicional y no-proposicional, no el saber-que, es básico para nuestro concepto de saber. Visto con más cuidado, también se mostró que el saber-cómo<sub>d</sub> disposicional es una condición necesaria del saber-que y, por lo tanto, que el saber-que es una especie de saber-cómo<sub>d</sub>. Para terminar, se mostró que la relación entre las dos formas de saber individualizadas, se puede determinar sin presuponer una definición plenamente aceptada de saber-que proposicional o saber-cómo<sub>d</sub> disposicional.

## Referencias

- ADAMS, M. P. (2009). Empirical Evidence and the Knowledge-That/Knowledge-How Distinction. *Synthese*, (170), 97-114.
- AMMERMAN, R. (1957). A Note on 'Knowing That'. *Analysis*, (17), 30-32.
- BENSON, J. and MOFFETT, M. A. (2007). Know How and Concept Possession. *Philosophical Studies*, (136) 31-57.
- CARR, D. (1981). Knowledge in Practice. *American Philosophical Quarterly*, (18), 53-61.
- CARR, D. (1979). The Logic of Knowing How and Ability. *Mind*, (88), 394-409.
- CLARK, M. (1963). Knowledge and Grounds: A Comment on Mr. Gettier's Paper. *Analysis*, (24), 46-48.
- DAMSCHEN, G. (2005). Ist Wissen-dass eine Unterart von Wissen-wie? [Is Knowledge-That a Species of Knowledge-How?]. In Neumaier, O.; Sedmak, C. and Zichy, M. (eds.). *Philosophische Perspektiven. Beiträge zum VII. Internationalen Kongress der Österreichischen Gesellschaft für Philosophie* (290-295). Frankfurt am Main / Lancaster: Ontos.
- DAMSCHEN, G. (2003). Grenzen des Gesprächs über Ideen. Die Formen des Wissens und die Notwendigkeit der Ideen in Platons Parmenides. In Damschen, G.; Enskat, R. and Vigo, A. G. (eds.). *Platon und Aristoteles - sub ratione veritatis. Festschrift für Wolfgang Wieland zum 70. Geburtstag* (31-75). Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen.
- DEVITT, M. (1996). *Coming to Our Senses*. New York: Cambridge University Press.
- ENSKAT, R. (2005). *Authentisches Wissen. Prolegomena zur Erkenntnistheorie in praktischer Hinsicht*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- ENSKAT, R. (2003). Ist Wissen der paradoxe epistemische Fall von Wahrheit ohne Wissen? Platon, Gettier, Sartwell und die Folgen. *Zeitschrift für philosophische Forschung*, (57), 431-445.
- ENSKAT, R. (1998). Authentisches Wissen. Was die Erkenntnistheorie beim Platonischen Sokrates lernen kann. In Enskat, R. (ed.). *Amicus Plato magis amica veritas. Festschrift für Wolfgang Wieland zum 65. Geburtstag* (101-143). Berlin: de Gruyter.
- GETTIER, E. (1963). Is Justified True Belief Knowledge? *Analysis*, (23), 121-123.
- GOLDMAN, A. (1992). *Liaisons. Philosophy Meets the Cognitive and Social Sciences*. Cambridge/Mass.

- HARTLAND-SWANN, J. (1957). Knowing-That. A Reply to Mr Ammermann. *Analysis*, (17), 69-71.
- HARTLAND-SWANN, J. (1956). The Logical Status of 'Knowing That'. *Analysis*, (16), 111-115.
- HAWLEY, K. (2003). Success and Knowledge-How. *American Philosophical Quarterly*, (40), 19-31.
- HETHERINGTON, S. (2006). How to Know (that Knowledge-That is Knowledge-How). In Hetherington, S. (ed.). *Epistemology Futures* (71-94). Oxford: Oxford University Press.
- HINTIKKA, J. (1975). Different Constructions in Terms of the Basic Epistemological Verbs. A Survey of Some Problems and Proposals. In Hintikka, J. *The Intentions of Intentionality and Other New Models for Modalities* (1-25). Dordrecht: Reidel.
- KARTTUNEN, L. (1977). Syntax and Semantics of Questions. *Linguistics and Philosophy*, (1), 3-44.
- KOETHE, J. (2002). Stanley and Williamson on Knowing How. *The Journal of Philosophy*, (99), 325-328.
- LEHRER, K. (1990). *Theory of Knowledge*. Boulder: Westview Press.
- LEWIS, D. (1999). What Experience Teaches, In Lewis, D. *Papers in Metaphysics and Epistemology* (262-290). Cambridge: Cambridge University Press.
- LIDDELL, H. G. and SCOTT, R. (1996). *A Greek-English Lexicon*, with a revised supplement. Oxford: Clarendon Press.
- LIHOREAU, F. (2008). Knowledge-How and Ability. *Grazer Philosophische Studien*, (77.1), 263-305.
- MCGINN, C. (1984). The Concept of Knowledge. *Midwest Studies in Philosophy*, (9), 529-554.
- NOË, A. (2005). Against Intellectualism. *Analysis*, (65), 278-290.
- POLANYI, M. (1958). *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy*, (corrected edition 1962). Chicago: University Press.
- PUTNAM, H. (1996). Introduction. In Pessin, A. and Goldberg, S. (eds.). *The Twin Earth Chronicles*. Armonk, NY: Sharpe.
- ROLAND, J. (1958). On 'Knowing How' and 'Knowing That'. *Philosophical Review*, (67), 379-388.
- ROSEFELDT, T. (2004). Is Knowing-how Simply a Case of Knowing-that? *Philosophical Investigations*, (27), 370-379.

- RUMFITT, I. (2003). *Savoir faire*. *The Journal of Philosophy*, (100), 158-164.
- RYLE, G. (1971). *Knowing How and Knowing That*. In *Collected Papers, vol. 2, Collected Essays 1929-1968*, (212-225). London: Hutchinson.
- RYLE, G. (1949). *The Concept of Mind*. Chicago: University Press.
- RYLE, G. (1945/6). *Knowing How and Knowing That*. *Proceedings of the Aristotelian Society*, (46), 1-16
- SCHIFFER, S. (2002). *Amazing Knowledge*. *The Journal of Philosophy*, (99), 200-202.
- STANLEY, J. and WILLIAMSON, T. (2001). *Knowing How*. *The Journal of Philosophy*, (98), 411-444.
- WILLIAMS, J. N. (2008). *Propositional Knowledge and Know-How*. *Synthese*, (165), 107-125.